

PROGRAMA NACIONAL ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR NA PERSPECTIVA DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO

Vanesa Alves de Moraes
- Graduada em Pedagogia pela UFMT

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, cuja a temática de pesquisa foi o Programa Nacional Alfabetização na idade certa (PNAIC): Um Olhar na Perspectiva das Orientadoras de Estudo. Essa pesquisa teve como objetivo compreender através das narrativas de duas orientadoras de estudo, como estas percebem a formação continuada do PNAIC, bem como, as aprendizagens que estão sendo construídas pelos atores envolvidos, sendo as orientadoras e as professoras alfabetizadoras. A pesquisa foi realizada em dois momentos. Inicialmente realizamos estudos dos documentos oficiais, legislação e cadernos de estudos, em seguida entrevistamos duas orientadoras de estudo que aceitaram compor a nossa investigação com os suas narrativas.

Palavras Chaves: PNAIC, Formação de Professores, Orientadoras de Estudo.

Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O governo Federal lançou no ano de 2013, o PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde celebrou um Pacto, acordo formal assumido pelos Governos Federais e entes federados (Estados e Municípios), com objetivo de firmar compromisso de alfabetizar crianças, no máximo até 8 anos de idade, em conformidade com o decreto n° 6094/2007, artigo 2, inciso II, que define “ II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007).

Em total consonância com o decreto nº 6094/07, observamos que esse objetivo está presente no projeto de Lei 8.035-B, PNE (Plano Nacional de Educação), no artigo 2, decreta a erradicação do Analfabetismo e na Meta 5 estabelece “ alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. ” (BRASIL, 2010).

Para concretizar a meta proposta nas Leis, tanto do Plano Nacional de Educação (PNE), como do decreto 6094/2007, a Portaria 867/2012 instrui as ações e diretrizes do Pacto. Nesse sentido podemos vislumbrar os objetivos do programa, conforme determina o artigo 5 do ato administrativo:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

As ações do Pacto são compostas por um conjunto de recursos como materiais didáticos, pedagógicos, referências curriculares, todos disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação), afim de contribuir para a eficácia da alfabetização na idade certa.

O eixo principal desse programa é a formação continuada de professores alfabetizadores que se embasam em quatro eixos, os quais são: “formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e; gestão, controle e mobilização social.” (BRASIL, 2012).

As ações relacionadas aos materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, compõem-se de um conjunto de materiais específicos para alfabetização, concedido pelo Ministério da Educação às escolas participantes do programa, tais como:

- I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;
- III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

A formação continuada de professores conforme estabelecido no artigo 7º da portaria 867/2012, se constitui de professores Alfabetizadores das instituições de ensino das escolas participantes do PACTO, e que estejam atuando no primeiro ciclo, sendo primeiro, segundo ou terceiro anos do ensino fundamental, que sejam professores efetivos e já possuem experiência na docência.

Para que a formação continuada de professores possa se estabelecer a nível nacional o programa do Ministério da Educação desenvolveu parcerias com as universidades públicas e secretarias de educação, a fim de efetivar a formação de acordo com o programa. Sem esses apoios, seria impossível conduzir uma formação continuada que contemplasse o território nacional, por isso cada segmento tem suas atribuições.

As instituições de ensino superior cabem à atribuição de realizar toda a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação do Pacto. Selecionar os formadores nas universidades públicas, que serão responsáveis pela formação junto aos orientadores de estudo. A certificação para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, também será de competência das universidades. Por fim, emitir todos os relatórios exigidos pelo Ministério da Educação – MEC, seguindo os modelos e prazos estipulados.

Já as secretarias de educação são responsáveis por gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto, definir os princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho em torno da formação continuada, designar os coordenadores a fim de

cuidar da gestão para a implementação do programa, indicar orientadores de estudo da sua rede de ensino para atuar na formação junto aos professores.

Dessa forma apresentamos toda a regulamentação e a estrutura do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promovido pelo governo federal e pactuado junto aos estados e municípios, tendo como objetivo principal alfabetizar as crianças até no máximo aos oito anos de idade.

E como eixo principal do programa aparece a formação continuada de professores alfabetizadores, que tem por objetivo melhorar o processo de ensino aprendizagem no ciclo da alfabetização, para isso conta com a disposição de materiais didáticos, pedagógicos, avaliações, gestão e mobilização social.

A Pesquisa

A problemática desse trabalho surgiu durante o curso de Pedagogia, na disciplina de Didática II, onde tivemos contato com os materiais do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade certa), voltados para Linguagem. Naquele ano de 2013 soubemos que estava acontecendo à formação para professores do primeiro ciclo na área de linguagem.

Através de observações *in loco* nas escolas, adentramos o contexto escolar em dois momentos, durante a disciplina de Didática e o estágio. Tais observações propiciaram compreender o reflexo do programa PNAIC na prática pedagógica do professor alfabetizador. Durante esse processo alguns questionamentos surgiram, as concepções de alfabetização e Letramento apresentadas no caderno eram muito boas, então porque as aprendizagens construídas no Programa de formação continuada do PNAIC não estavam sendo significativas para o professor alfabetizador, a ponto de não (re) significarem suas práticas pedagógicas?

Assim sendo, pensamos em adentrar o programa de formação continuada do PNAIC, a fim de desvelar as respostas para nossas indagações e conhecer o contexto que está acontecendo a formação.

Nesse sentido, escolhemos ouvir os relatos das orientadoras de estudo¹, que são responsáveis pela formação junto às professoras, e dessa forma conhecer através das suas narrativas, às aprendizagens que estão sendo construídas pelos atores sociais envolvidos.

¹ Pelo regulamento 867/2012, os orientadores de estudo são responsáveis pela formação continuada junto aos professores alfabetizadores, indicados pela secretaria de educação do estado ou município.

Nessa perspectiva fomos em busca das orientadoras de estudos de dois polos de formação, ambas participantes do programa de formação continuada do PNAIC.

Caminho Metodológico

A escolha do método foi aquele que respondeu às exigências do objeto de estudo, nesse sentido o método qualitativo significou a melhor opção metodológica, pois conforme defendido por Moreira (2002), (apud, Oliveira, 2008) a pesquisa qualitativa necessita abordar algumas características básicas, a qual o trabalho em foco possui:

- A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- O interesse é no processo e não no resultado;
- O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência.

Nessa mesma linha de pensamento Martinelli (1994) afirma que a pesquisa pela via qualitativa também segue alguns pressupostos indispensáveis, como o reconhecimento da singularidade do sujeito, a importância em conhecer o contexto social que o sujeito está inserido, principalmente a dimensão cultural, e por fim o conhecimento da experiência social do sujeito, qual o sentido que esse sujeito atribui a sua vida.

Para Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Considerando as perspectivas defendidas pelos autores já citados com relação a pesquisa qualitativa e corroborando com seus pensamentos, é que adotamos como método de investigação para esse trabalho a pesquisa qualitativa, isso se justifica pelo fato da nossa investigação se apresentar no campo das relações sociais, e levar em consideração a singularidade do sujeito, bem como o seu contexto e como esse sujeito atribui sentido a sua vida.

Como Subsidiária a nossa ação investigativa, utilizaremos à narrativa como instrumento de coleta de dados, essa escolha se deve ao fato do presente trabalho ter como objetivo obter o relato das orientadoras de estudo, participantes do programa PNAIC na cidade de Cuiabá-MT, responsáveis pela formação junto às professoras.

Nossa escolha tem embasamento em Cunha (1997) que ressalta haver duas vertentes de trabalho com as narrativas, podendo ser utilizadas para fins de ensino com uso

didático e com fins investigativos. No campo educacional para fins de ensino as narrativas servem como instrumento de formação.

Já para fins investigativos as narrativas são usadas como instrumento de coleta de dados, “ao recorrer a esse instrumental, o pesquisador legitima o papel do ser humano como produtor de conhecimentos, no caso específico das narrativas, um ser contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e sobretudo experiências são fontes inesgotáveis de dados”. (CUNHA, 2009, p. 06).

Portanto essa pesquisa terá como objetivo compreender através das narrativas de duas orientadoras de estudo, como estas percebem a formação continuada do PNAIC, bem como, as aprendizagens que estão sendo construídas pelos atores envolvidos, sendo as orientadoras e as professoras alfabetizadoras.

Pronto, estava lançado o desafio, precisava adentrar no Programa Nacional Alfabetização Idade Certa - PNAIC para conhecer sua estrutura e a sua organização. A pesquisa foi realizada em dois momentos. Inicialmente realizamos estudos dos documentos oficiais, legislação e cadernos de estudos, em seguida entrevistamos duas orientadoras de estudo que aceitaram compor a nossa investigação com os suas narrativas.

As orientadoras entrevistadas foram de duas escolas, uma municipal e outra estadual, ambas participantes do programa de formação continuada do PNAIC, na cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso, e lócus do nosso estágio.

Tais relatos deram origem aos eixos temáticos: A formação docente no PNAIC, discutimos a concepção de formação sob o olhar das orientadoras de estudo. No segundo eixo: O que dizem as orientadoras sobre os saberes do Professor Alfabetizador, discorreremos sobre os saberes já construídos pelos professores alfabetizadores e as demandas trazidas pelos mesmos para as reuniões de formação.

A Formação Docente no PNAIC

No que se refere ao trabalho docente desenvolvido pelas orientadoras de estudo no curso da formação continuada do PNAIC, separamos um trecho relatado por uma das orientadoras, que expõe como se estrutura a formação continuada de que está fazendo parte:

é uma formação que não se passa ela para os alfabetizadores de sala sem ter uma preparação prévia [...] dos formadores, que nós não somos formadores, somos orientadores, que lá nos temos as formações né, que as formadoras que nos passa, e nós as orientadores de estudos repassamos a formação para nossos conhecedores, é um elo né, de colaboração, é um trabalho colaborativo, em que o trabalho

colaborativo é um trabalho que enriquece, enquanto formação continuada, enquanto a formação individual do profissional. (ORIENTADORA A, 2014).

Percebemos na fala da orientadora de estudo, que a mesma parece conceber uma relação pedagógica baseada nas concepções tecnicista, onde a ação pedagógica é impregnada de uma racionalidade técnica, isso fica evidente quando menciona que o formador passa para os orientadores, que por sua vez repassa aos professores alfabetizadores.

A profissão do professor como qualquer outra carreira foi transformando nos diversos momentos históricos, sempre modelados por uma realidade que demandava tais modelos, a fim de atender as exigências sociais, políticas e econômicas.

No Brasil vamos encontrar esse perfil de profissional, num contexto sócio-político nos anos 1960-1970, onde a educação era regida pelas Leis 6.540 e Lei Diretrizes e Bases nº 5692/71, onde o papel da escola era formar indivíduos eficientes e produtivos para o mercado de trabalho.

A relação pedagógica no contexto tecnicista, os papéis do professor e aluno são bem definidos, cabe ao professor administrar as melhores condições para a transmissão do conteúdo, pois nesse modelo é apenas um retransmissor de conhecimentos que já foram previamente selecionados e organizados, e ao aluno cabe receber, fixar e aprender o conteúdo.

Para Matui (1988), (apud Campos et. al. 2011), a escola tecnicista considera o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, sendo a pedagogia tecnicista uma reedição da escola tradicional, pois guarda muitos pontos semelhantes e dentre eles a valorização das técnicas, a passividade do professor e aluno, diante das técnicas já definidas.

Na formação continuada que reflete a tendência tecnicista, tem como elemento principal, a racionalização do processo, os procedimentos de ensino, necessitando ser executado de acordo com o planejado. Portanto os professores precisam desenvolver as competências desejáveis de acordo com o programa.

Dessa forma, esse programa de formação continuada parece estar estruturado, num modelo de racionalidade técnica, pois os procedimentos de ensino já foram definidos por instâncias superiores tais como: funcionamento dos cursos, organização dos espaços, materiais, duração da formação, estudo dos professores. O que cabe a cada elemento do grupo é cumprir o papel previamente definido. Isso se comprova por meio do Portaria 867/2012 que regulamenta o programa e assim define:

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse triângulo formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares. (BRASIL, 2012, p. 24).

Ao governo, através do Ministério da Educação – MEC, “cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação.” A academia, cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente.” E por fim as secretarias estaduais e municipais, cabe a execução de todas as ações deliberadas. (BRASIL, 2012, p. 10).

Nesse sentido recorreremos a Demailly (1992), a fim de compreender os quatro estilos de formação continuada que a estudiosa apresenta, e dessa forma tentar vislumbrar o modelo que mais se aproxima da formação continuada do Pacto:

A forma universitária, que tem como finalidade a transmissão dos saberes teórico; têm características semelhantes à dos profissionais liberais-clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando, os mestres são produtores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos.

A forma escolar, onde estão organizados cursos que exigem escolaridade obrigatória e existe uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas e assumem um papel passivo em termos de planejamento.

A forma contratual se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.

A forma interativo-reflexiva, bastante presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

A formação continuada do PNAIC parece mais se aproximar da forma universitária e a forma escolar, pois cabe à academia realizar as pesquisas e selecionar as teorias para compor o curso, e nem a escola e os professores compõem a escolha do material, ou são consultados sobre as suas reais necessidades. Dessa forma são agentes passivos nesse processo.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25) uma formação não se constrói com cursos e conhecimentos técnicos em aglomeração, ao contrário, toda formação requer um trabalho pautado na reflexividade sobre as práticas, considerando o saber do professor, a sua

experiência, pois este também é produtor de saberes e o sistema de ensino, incluindo a escola parece desconsiderar isso.

Portanto, essa concepção de formação desenvolvida pelo PNAIC, parece desconsiderar alguns fatores importantes em torno da formação continuada, onde a escola é vista como lócus de formação continuada. Assim sendo, para iniciar qualquer processo de formação, parte-se das necessidades reais do contexto do professor e da necessidade formativa de grupos de professores articulado ao projeto educativo da escola.

O que dizem as orientadoras sobre os saberes do professor alfabetizador

Dentre os inúmeros assuntos abordados pelos cadernos que compõe o material da formação continuada do pacto, constam também os direitos de aprendizagem no ciclo da Alfabetização para todas as áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, ambos componentes do currículo ensino fundamental primeiro ciclo.

Esses direitos de aprendizagem tem fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, (LDB) no artigo 32, inciso I, que assim estabelece: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 1996).

Para que o professor em formação consiga alcançar tal domínio, diferentes conhecimentos e capacidades devem ser desenvolvidos pelas crianças. Nesse sentido os materiais do Pacto embasados nos documentos oficiais como LDB, Parâmetros curriculares nacionais, Referenciais curriculares Nacionais da Educação infantil, propostas curriculares das secretarias de educação do estado e município, apresentam os direitos de aprendizagem para cada área do conhecimento.

Assim sendo, o PNAIC especifica quais são as capacidades que devem ser alcançadas pelos estudantes, em um determinado período destacando o tempo em que deve ser introduzido até a consolidação do conhecimento, que finda ao término do terceiro ano do primeiro ciclo.

No curso de formação continuada do PNAIC, podemos identificar na fala de uma das orientadoras, que dentre os vários objetivos do curso, “ *um segmento precisa ser respondido [...] toda criança que está no primeiro ciclo tem o direito a essa aprendizagem.* ” (ORIENTADORA A, 2014).

Nesse sentido o professor alfabetizador necessita aprofundar e compreender os direitos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Para contemplar esses direitos no fazer pedagógico, o educador precisa ter construído, durante a formação inicial, competências específicas do pedagogo, que são desenvolvidas fundamentalmente com a frequência ao curso de Pedagogia e que estão contemplados nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.

Porém o que se percebe nas falas das orientadoras é que nesse caso específico das professoras alfabetizadoras participantes e alunas dessa formação continuada, alguns conhecimentos essenciais, que deveriam ser construídos durante a formação inicial, parece ainda não estar construída. Essa “lacuna” ficou evidente, principalmente na área da matemática:

na matemática a situação é um pouquinho mais grave, porque antes eu tenho que tirar a dúvida da professora, não encara bem a matéria da matemática [...] primeiro houve uma situação de base, como é que vou fazer o professor construir gráfico com a criança se ele mesmo não chegou perto do que é construir um gráfico pra ele né, então é um pouco mais profundo, exigiu delas assim, não só assistir as aulas nas orientações, mas um pouquinho mais, pra depois ela por em prática com a criança. (ORIENTADORA B, 2014).

O que se confirmou na fala da outra profissional de educação:

nosso grande gargalo esse ano da matemática, dito assim pela maioria dos formadores, foi isso, a matemática ainda é o calcanhar de aquiles do pedagogo. (ORIENTADORA A, 2014).

Nos relatos das orientadoras ficou claro e notório, a deficiência existente na formação, que às vezes se arrasta ao longo da vida desde o ensino fundamental, perpassa o ensino superior sem construir um conhecimento essencial para se ensinar, como discorre a orientadora B, “*como é que vou fazer o professor construir gráfico com a criança se ele mesmo não chegou perto do que é construir um gráfico pra ele.*”

Sabemos que existem muitas lacunas na nossa formação, mas entendemos a formação como um ato contínuo, ou seja, o professor deve continuar aprendendo no decorrer da carreira e a formação continuada tem um papel fundamental nesse processo de reelaborar os saberes construídos na formação inicial e novos saberes que vão se colocando como necessária. Nesse sentido, a formação continuada é o caminho a percorrer, partindo das necessidades formativas do professor.

Diante disso, importante salientar que o saber do pedagogo concluinte, não está pronto e acabado, na verdade é apenas a conclusão de uma etapa, o processo de formação apenas inicia. Nesse sentido, corroboramos com os pensamentos do estudioso Garcia (1999), que concebe a formação num processo contínuo, que articula a inicial e a continuada. Dessa forma a carreira docente vai exigir mais formações continuadas para dar conta do processo ensino aprendizagem, partindo das necessidades do contexto escolar, articulando sempre teoria e prática.

Assim durante a nossa inserção no contexto escolar, oportunizado pelo estágio obrigatório realizado no ano de 2014 pelo curso de pedagogia da UFMT, adentramos na realidade escolar. Essa aproximação com a escola proporciona o contato direto com os alunos, com o professor alfabetizador e os demais participantes da comunidade escolar.

Para além, através dessa relação o estagiário não só conhecerá a prática em sala de aula, mas, esta convivência também implica nas especificidades da docência, tais como, formação continuada, lutas da categoria, as angústias e anseios da profissão, na qual o estagiário se reconhecerá como futuro professor que dará continuidade a esses trabalhos que vêm sendo feito, (re) significando a prática dos profissionais da educação.

O planejamento se fez necessário das atividades que seriam desenvolvidas, este momento configurou-se como um dos processos de mais conflito do estágio, o planejar não é fácil, sentimos que faltava repertório dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, assim, novamente nos colocamos a estudar os conteúdos que seriam aplicados para os alunos, bem como, buscamos ajuda com outros professores e recebemos orientações da professora do estágio.

O período de estágio despertou vários sentimentos, enquanto futura professora, compreendemos que são diversas as lacunas que precisam ser sanadas no meu processo de formação para docência, o estágio suscitou questões acerca da docência que devem ser pensadas e estudadas, mas também trouxe a certeza da profissão escolhida. Assim, o verdadeiro professor é um fiel estudioso de sua própria prática enquanto educador, o qual deve se implicar no processo de ensino, aprendizagem e formação.

Outra situação ocorrida e relatada pela Orientadora B, nos impele a refletir em torno do papel do professor no processo ensino aprendizagem, onde a mesma relatou:

primeiro houve uma situação de base [...], então é um pouco mais profundo, exigiu delas assim, não só assistir as aulas nas orientação, mas um pouquinho mais [...] a gente tem que realmente tomar um tempo para ouvir, se a gente não ouve o que

elas tem dúvida, fica só assim, cumprindo a tarefa, e a gente não está aqui pra isso, só colocar o conteúdo e cada um que procure o seu, não a gente tem que ouvir sim, porque faz parte da proposta não só o estudo teórico, mas como a mudança da parte da aplicação. (ORIENTADORA B, 2014).

A orientadora B nos relatou que houve uma “situação de base”, ou seja, retomou junto as professoras alfabetizadoras alguns conhecimentos essenciais sobre a matemática, isso se justificou, pelo fato da orientadora constatar através da avaliação diagnóstica, que as professoras na sua maioria tinham alguns conhecimentos sobre a matemática ainda não construídos.

Essa atitude nos remete ao que todo professor ou pedagogo precisa fazer no início de uma intervenção pedagógica, diagnosticar o que os estudantes sabem, isso é valorizar os conhecimentos prévios para planejar uma ação pedagógica considerando as reais necessidades de aprendizagem.

Segundo (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 137) apud Alegro (2008, p.39), defende a teoria da Aprendizagem significativa, nesta, o autor considera o conhecimento prévio do aluno como um ponto de partida, sendo um elemento básico e determinante na elaboração da ação pedagógica e organização do ensino, que assim considera:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 137).

Dessa forma, parece ter sido considerado por apenas uma das orientadoras no curso de formação continuada do PNAIC, as reais necessidades de aprendizagens das professoras uma vez que retomou alguns conceitos e estudos antes de adentrar nos cadernos da formação.

Algumas Considerações

Ao ter contato com as narrativas das professoras desde o percurso da graduação, passando pelo estágio, percebi que esse profissional parece ter a obrigação de carregar

consigo o fardo de ter que dar conta sozinho de solucionar os problemas que envolve a evasão escolar e o analfabetismo.

Dizendo isso me apoio em Pachane (2009), ao afirmar que os problemas da evasão nas escolas e do alto índice de analfabetos que existem no Brasil, não deve ter um único culpado, é um conjunto de fatores que colaboram para essa situação. Programas de Governo pré-estabelecidos para resolver a questão do Analfabetismo também não solucionarão o problema. Portanto, é um conjunto de fatores que contribuirão para a erradicação do analfabetismo no Brasil, incluindo o ensino superior e não somente as soluções milagrosas propostas pelos programas de governo para a área da educação.

O papel da universidade dentre desse contexto é formar o professor reflexivo, que pensa a sua prática pedagógica, compreenda as concepções de alfabetização inclusive as que são propostas pelos programas do governo, que saiba significar e re-significar sua prática.

Ao estudar os cadernos de formação do PNAIC e após ter contato com os relatos das participantes da pesquisa, comecei a questionar, por que em nenhum momento aparece a figura do coordenador, não havendo menção ao papel desse profissional destinado nesse programa.

O coordenador é o profissional que está no dia a dia com o professor alfabetizador, faz parte da gestão escolar, organiza o trabalho pedagógico junto ao professor. Quando o programa PNAIC, não considera a participação deste na formação continuada, como consequência, possivelmente poderá haver uma justaposição do trabalho na escola, podendo gerar um conflito, pois se apresenta dois caminhos, o que as orientadoras do PNAIC apresentam e o que a coordenadora da escola orienta. Essas reflexões apresentam-se como possibilidade de um tema a ser pesquisado, estudado e aprofundado, sendo este, somente um primeiro olhar, que necessita de mais estudos e dedicação.

Referências Bibliográficas

ALEGRO, Regina Célia. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, (Campus de Marília), Marília, 2008. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/TEXTOSINSERIR/ALEGRO.pdf>>.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96: ensino fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em nov./2014.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEF, 2012.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEF, 2012.

CAMPOS, Graziela. et. al. Tecnicismo e Prática Pedagógica na Escola Contemporânea. Revista Científica Eletônica de Pedagogia. Ano IX – Número 18 – Julho de 2011 – Periódicos Semestral. Disponível em:
http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/XdNUnukCctbM9ZA_2013-7-10-15-6-55.pdf.

CUNHA, M. I. da. Conta-me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->. Acesso em: 22 jan. 2015.

Cunha, Renata Cristina da. A Pesquisa Narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. 2009. Disponível em:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf>.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MARTINELLI, M. L. Uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio. Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUC-SP, n. 1, p.1-18, 1994.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Lessa Cristiano. Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. Cascavél. Vol. 02, n.3, 2008, Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>.

PACHANE, Gabriela Giusti Dez notas sobre Alfabetização e Letramento. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 379-388, 2009. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.